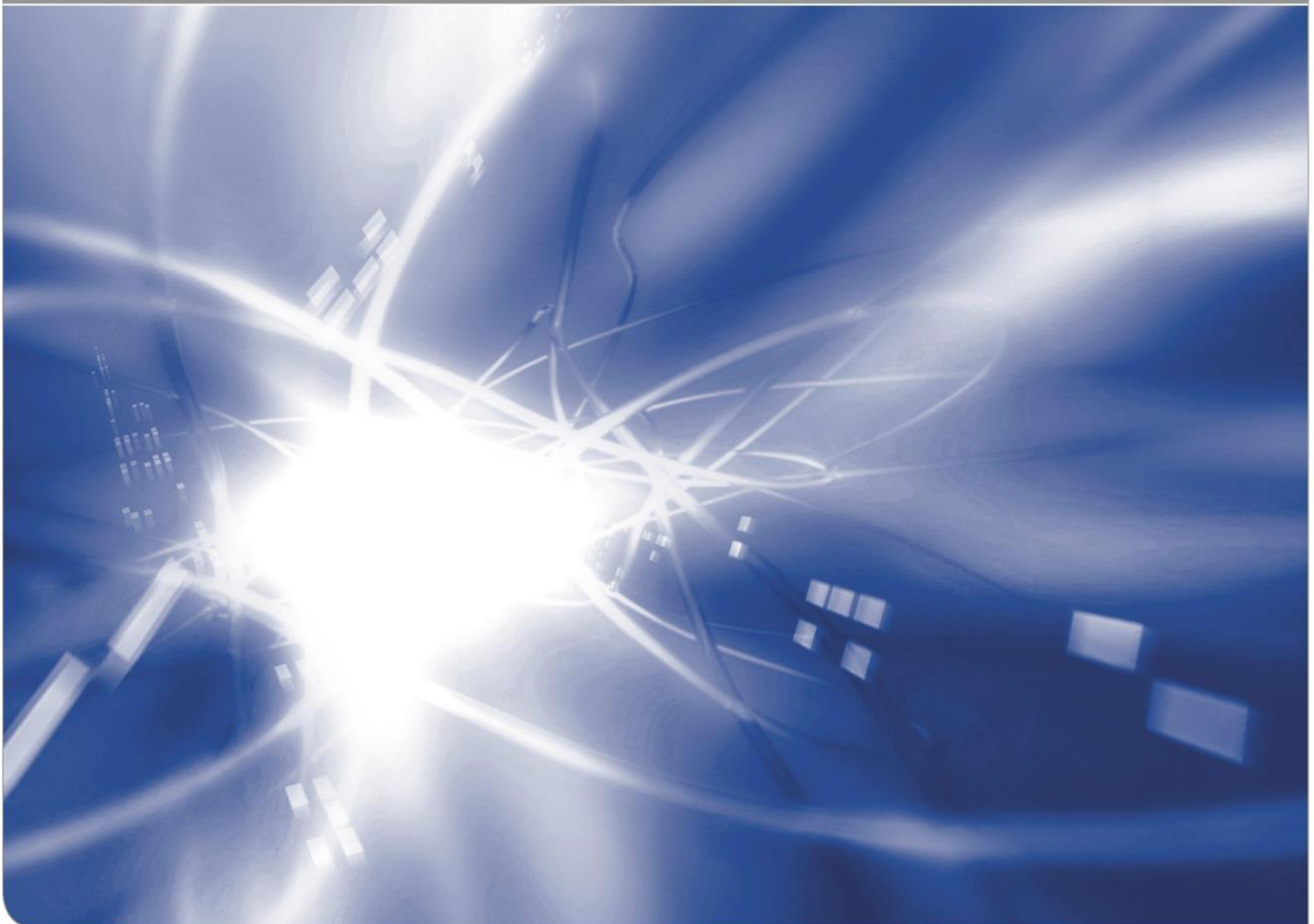


Ein Modell der Entwicklungsförderung durch Sportunterricht

Förderung der Entwicklungsaufgabe Sozialkompetenz bei *schwierigen* Schülern

Thomas Wendelin Haag¹, Hagen Wäsche¹, Alexander Woll¹ & Filip Mess²

KIT SCIENTIFIC WORKING PAPERS 109



¹ Institut für Sport und Sportwissenschaft,
Karlsruher Institut für Technologie

² Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaften,
Technische Universität München

Institut für Sport und Sportwissenschaft
Engler-Bunte-Ring 15
76131 Karlsruhe
www.sport.kit.edu

Impressum

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
www.kit.edu



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

2019

ISSN: 2194-1629

Ein Modell der Entwicklungsförderung durch Sportunterricht: Förderung der Entwicklungsaufgabe Sozialkompetenz bei *schwierigen* Schülern

A Model for Developmental Support through Physical Education: Fostering the Developmental Task of Social Competence of *Difficult* Pupils

Zusammenfassung

Obwohl dem Sport(-unterricht) hinsichtlich der Entwicklungsförderung von Schülern ein gewisses Potenzial zugesprochen wird, liegen kaum theoretische oder empirische Arbeiten vor, die sich explizit mit der Förderung der *Sozialkompetenz* bei jugendlichen, *schwierigen* Schülern befassen. Der vorliegende Artikel greift dieses sozialwissenschaftliche Themenfeld im Rahmen einer Analyse zur *Entwicklungsförderung* sowie der Konzeption eines schülernahen, theoretischen Modells zur Entwicklungsförderung auf. Zunächst werden Charakteristika sowie pädagogische Anknüpfungsmöglichkeiten des Ansatzes aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen diskutiert, um daran anschließend mögliche Vorgehensweisen im Umgang mit *schwierigen* Schülern im Sportunterricht hinsichtlich der Förderung des gesellschaftlich relevanten Ziels der *Sozialkompetenz* aufzuzeigen. Schließlich werden die Erkenntnisse auf die Praxisanwendung transferiert.

Abstract

Although physical education is considered to possess beneficial potential concerning developmental support for pupils, especially theoretical conceptions or empirical studies in the field of fostering development of social *competence* of adolescent, *difficult* pupils are sparse. This paper addresses this issue based on an analysis of *developmental support*, as well as the conception of a pupil-oriented, theoretical model for developmental support. Characteristics and its utility for purposes as well as the approach's use for pedagogical purposes are discussed from several social science disciplines, upon which potential strategies of dealing with adolescent, *difficult* pupils in physical education classes are described regarding fostering their *social competence*. Finally, practical implications are presented.

Schlüsselwörter: Entwicklungsförderung, *schwierige* Schüler, Sozialkompetenz
Keywords: developmental support, *difficult* pupils, social competence

1. Problemstellung

Die Entwicklungsförderung ist neben den Begriffen Erziehung, Bildung und Sozialisation mittlerweile Teil der schulsport- und damit gesellschaftsbezogenen Diskussion geworden. Allerdings wird der Entwicklungsförderung trotz ihrer Verwendung und Akzeptanz sowohl in der (sozial-)wissenschaftlichen Literatur (Pfitzner & Neuber, 2012) als auch in der Schulpraxis, bspw. in den Lehrplänen (Stibbe, 2011), nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei bietet die Auslegung der Entwicklungsförderung ein vielversprechendes Potenzial, nicht nur als Grundlage zur Konzeption eines schülernahen Theoriemodells, sondern auch als Folie zur Praxisanwendung, u. a. im Zusammenhang mit der Förderung der gesellschaftlich relevanten Entwicklungsaufgabe *Sozialkompetenz* von jugendlichen, *schwierigen* Schülern¹ durch Sportunterricht.

Diese Feststellung resultiert aus der Sinndeutung des *Entwicklungsbegriffs*, der dem Individuum vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse eine *aktive Rolle bei der Gestaltung seiner eigenen Entwicklung* zuschreibt (Flammer, 2009). *Förderung* kann als allumfassendes Leitmotiv für *pädagogisches Handeln* aufgefasst werden, jedoch bedarf diese angesichts bestehender Grundwidersprüche (Antinomien) zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlicher Erwartungen einer differenzierten Betrachtung und Ausgestaltung (Helsper, 2010). Eine zeitgemäße Förderung soll sowohl leitende und lenkende als auch selbstbestimmte bzw. mitwirkende Facetten aufweisen (Neuber, 2010). In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie pädagogisches Handeln an die vielfältigen gesellschaftlichen Forderungen heutiger Zeit anzupassen ist. Dabei liegen zur Entwicklungsförderung im Zusammenhang mit dem Jugendalter und adoleszenten, *schwierigen* Schülern, anders als für den Primarbereich (Neuber, 2007), kaum Arbeiten bzw. Erkenntnisse vor, weshalb hierauf der Fokus des Beitrags liegt. Die Bezeichnung *schwierig* ist in diesem Beitrag mit den Begriffen *deviant* und *verhaltensauffällig* gleichzusetzen und zielt eben nicht auf den jugendlichen Schüler selbst ab.

Dem Sport im Allgemeinen und dem Schulsport im Speziellen werden hinsichtlich einer Entwicklungsförderung beträchtliche Möglichkeiten zugesprochen (Bailey et al., 2009). Dies gilt auch bezüglich normativer Postulate, die sich auf problematische Schüler beziehen (Gebken, 2002), wobei allerdings in diesem Kontext die Wirksamkeitsannahme des Schulsports hinsichtlich des Aufbaus von Kompetenzen, die über den Sport hinausgehen, wenig belegt ist (u.a. Balz, Bräutigam, Miethling & Wolters, 2013). Mit Ausnahme weniger Interventionsstudien, wie z. B. der von Conzelmann, Schmidt und Valkanover (2011), gibt es kaum empirische Nachweise für Transfereffekte von Programmen im Sportunterricht. Zudem sind die in diesem Zusammenhang einbezogenen theoretischen Begründungen sehr heterogen und vorhandene Studien betrachten nur selten *schwierige* Jugendliche.

Für dieses Defizit verantwortlich ist vor allem das Fehlen fundierter Theorien (Pühse, 2004) einschließlich des Nachweises ihrer Brauchbarkeit in der Praxis mit dem Ziel der Eignung für ein breites Feld an sportpädagogischen Interventionssettings (Neuber, 2008). Die normative Ausrichtung innerhalb der neuen Lehrplangeneration sieht indessen explizit eine Hinwendung zu einer erzieherischen Profilierung vor (Prohl & Krick, 2006): So gilt es, neben einer Erschließung der Bewegungskultur ebenfalls eine Entwicklungsförderung durch Sport zu verfolgen, wobei die Akzentuierung vornehmlich auf den sozialen Kompetenzen im Sinne pro-sozialen Verhaltens liegt (u.a. Bähr, 2008).

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag zwei übergeordnete Ziele verfolgt: Zunächst soll im Rahmen einer Analyse des Themenfeldes zur Entwicklungsförderung durch Sportunterricht ein theoretisches Modell zu einer schülerzugewandten Förderung entwickelt werden. Methodisch wird hierbei eine theoriebasierte Exploration verfolgt, indem zur Modellbildung vorhandene, theoretische Ansätze miteinander verglichen werden, um diese

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit im Text wird das generische Maskulinum „Schüler“ verwendet, womit sowohl männliche und weibliche Schüler gleichermaßen angesprochen sind.

anschließend für ein weiterentwickeltes, integratives Theoriemodell nutzbar zu machen (Bortz & Döring, 2016). Daran anknüpfend wird am Beispiel der Entwicklungsaufgabe *Sozialkompetenz* aufgezeigt, inwiefern ein solches Modell als Grundlage zu einer schülernahen Förderung von jugendlichen, *schwierigen* Schülern beitragen kann.

2. Entwicklungsförderung im sozialwissenschaftlichen Kontext

Die Entwicklungsförderung hat in der (sozial-)wissenschaftlichen Verwendung keine lange Tradition. Zudem ist das Verständnis von Entwicklungsförderung ambivalent, da sie sich auch auf eine Art Entwicklungshilfe bezieht, wie sie etwa in Entwicklungsländern verrichtet wird. Hier soll Entwicklungsförderung jedoch in ihrer pädagogischen Bedeutung ausgelegt werden. Bevor die Eignung der Entwicklungsförderung für sportpädagogische Anwendungsfelder dargelegt wird, erfolgt eine kurze Gegenüberstellung zu anderen theoretischen Ansätzen.

Die *sozialisierungstheoretische Linie* sensu Hurrelmann erweist sich in verschiedenen Kontexten als nützlich, bietet jedoch aus pädagogischer Sichtweise nur wenige Anknüpfungspunkte zum Unterrichtshandeln (Neuber, 2008). Ebenso knüpft die theoretische Ausrichtung des *Selbstkonzepts* nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976) nicht an eine Theorie pädagogischen Handelns an und eignet sich daher ebenfalls nur bedingt für Einflussnahmen im Unterrichtsgeschehen (Erdmann, 1998). *Bildungstheoretische Konzeptionen*, die hingegen dieser Anforderung genügen (u.a. Beckers, 1997), erweisen sich sowohl aufgrund ihres überhöhten normativen Anspruchs als auch infolge ihrer eingeschränkten Verwendungsmöglichkeit, die Individualisierung vorantreiben zu können, sowie ihrer mangelnden Prägnanz (Seewald, 2008) als ebenso wenig anwendungsdienlich. Theoretische Ansätze, die ihre Perspektive auf *sozial-kognitive Entwicklungsprozesse* richten und auf Mead, Piaget und Kohlberg rekurrieren, sind innerhalb der Sportpädagogik weit verbreitet. Allerdings werden häufig die in diesem Zusammenhang geforderten Grundqualifikationen des Rollenhandelns dahingehend ausgelegt, dass diese unabhängig vom Sport- bzw. Schulsportsetting erworben werden können. Die Theorie des *Lernens am Modell* (Bandura, 1979) findet bisweilen keinen Anklang innerhalb der sportunterrichtlichen Interventionsforschung (Pühse, 2004), da sie durch ihre teilweise komplexen Wesenszüge für konkrete Anwendungsfelder nicht geeignet erscheint.

Folglich soll für nachfolgende Modellkonzeption das Augenmerk auf eine theoretische Ausrichtung gelegt werden, die sich an einer profunden, sozialwissenschaftlichen Theorie orientiert, für die Praxisanwendung empfiehlt und für verschiedene sportpädagogische Settings in Frage kommt. Darüber hinaus soll diese theoretische Orientierung für erziehungsbedeutsame Modernisierungsströmungen zugänglich sein, was explizit auch den Anspruch einer stärkeren Schülerorientierung umfasst. Im Folgenden wird erläutert, inwieweit diese Forderung durch die pädagogisch gewendete Entwicklungsförderung erfüllt werden kann.

2.1 Genese der Entwicklungsförderung

Die Entwicklungsförderung stammt aus der Psychomotorik für Gruppen mit speziellem Förderungsbedarf. Es ist v.a. den Veröffentlichungen von Zimmer (1981) zur *Entwicklungsförderung von Vorschulkindern* zu verdanken, dass die Thematik innerhalb des Schulbereichs an Beachtung gewann. Eine sportpädagogische Anwendung erhielt der Entwicklungsbegriff innerhalb der *entwicklungsorientierten Sportpädagogik* von Dietrich und Landau (1990), die sich durch eine Verknüpfung aus entwicklungspsychologischer und sozialisierungstheoretischer Provenienz auszeichnet. Auch Prohl (2006) spricht in seinem Konzept der *Entwicklungsförderung durch Bewegungserziehung bei Vorschulkindern* dieses zweiseitige Bestimmungsgefüge der Entwicklung an, indem er konstatiert, dass sie einerseits hochindividuell verläuft, sich aber andererseits aus kulturelevanten Entwicklungsaufgaben

ergibt. Neben weiteren sportpädagogischen Deutungsansätzen zur Entwicklungsförderung, sticht insbesondere die Auslegung von Neuber (2007) zur *Entwicklungsförderung im Jugendalter* für die Konzeption eines Theoriemodells zur Entwicklungsförderung heraus. Neubers darin beschriebene dialektische Entwicklungsaufgabe erhält durch den entwicklungspädagogischen Impetus Roths (1971) eine auf die pädagogische Jugendforschung ausgerichtete Kontur, die gezielt Individualbedürfnisse sowie gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben in Relation zueinander setzt. In diesem Zusammenhang wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag der Sport zur Bewältigung dieser *vermittelnden* Entwicklungsaufgabe im Jugendalter leisten kann.

Allen Beiträgen ist gemein, die Entwicklungsförderung (sport-)pädagogisch auszulegen. Darüber hinaus beziehen einige Abfassungen, bedingt durch ihren mehrperspektivischen Theoriezugang, sowohl individuelle als auch sozio-kulturelle Einflussfaktoren auf die Entwicklung in ihre Überlegungen mit ein. Diese Erkenntnis ist insofern bedeutend, da so das hier vorliegende Desiderat einer Schülerzuwendung eine theoriegestützte Legitimation erhält. Für die Modellkonzeption ist insbesondere der Ansatz von Neuber (2007) herauszustellen, in dessen Zusammenhang er mit der *integrativen Entwicklungsaufgabe* nicht nur eine Möglichkeit beschreibt, dem inzwischen anerkannten Desiderat einer stärker mitgestaltenden Position der Schülerseite nachzukommen, sondern die Entwicklungsförderung darüber hinaus auf das Jugendalter bezieht und nicht nur auf den Primarbereich.

Jedoch kritisierte Seewald (2008) diese Auslegung der Entwicklungsförderung von Neuber (2007) mit dem Hauptargument, sie stelle das klassische Paradigma der Psychomotorik dar und eigne sich deshalb nicht für den pädagogischen Gebrauch. Seewalds Einwand liegt darin, dass innerhalb des Förderparadigmas ein *normatives Reflexionsdefizit* vorherrsche und dass ein nur eingegrenzter *gesellschaftlich-politischer* Bezugsrahmen auszumachen sei (2008). Bezogen auf Ansätze der Psychomotorik ist diese Kritik nachvollziehbar (Neuber, 2007), dennoch eignet sich die Entwicklungsförderung paradigmatisch für pädagogische Zwecke, wie nachfolgend dargelegt wird. Dabei wird die von Neuber (2007) verstandene Deutung hinsichtlich der Entwicklungsförderung aufgegriffen und für die Modellentwicklung verwendet.

2.2 Pädagogische Ansatzpunkte der Entwicklungsförderung

Von der Annahme ausgehend, dass sich die Entwicklungsförderung als theoretisches Paradigma innerhalb der (Sport-)pädagogik eignet (Wolters, 2013), ergeben sich verschiedene Anknüpfungspunkte. Hierfür werden im Folgenden die beiden Begriffe *Entwicklung* und *Förderung* diskutiert.

Entwicklung

Entwicklung lässt sich definieren als eine über die Zeit zielgerichtete Veränderung, die nachhaltigen Charakter besitzt (Flammer, 2009). Dies deutet auch auf eine enge Beziehung zum Begriff der *Erziehung* hin. So betont Oerter (1994), dass Entwicklung nicht ohne Erziehung erfolgen kann und andererseits, dass Erziehung nicht nur als unerlässliche Bedingung für Entwicklung gilt, sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit zum Ziel haben muss.

In einem lebenslangen interaktionistischen Wechselspiel zwischen Anlagen- und Umweltdeterminiertheit (Montada, Lindenberger & Schneider, 2012), stellt im Entwicklungsprozess zusätzlich die vom Individuum bestimmte Selbstgestaltungsfähigkeit (Brandtstädter, 2007) eine zentrale Komponente dar.

In diesem Zusammenhang ist das *Entwicklungsaufgabenkonzept* relevant, da es sich als Bindeglied (Oerter & Dreher, 2008) zwischen den individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen als passend erweist und zudem der Forderung in Hinblick auf eine

Aktivitätssteigerung von Seiten des Schülers im Rahmen des Entwicklungsprozesses genügt. Entwicklungsaufgaben sind nach Neuber (2007) spezielle Anforderungen aus psychophysischen Gegebenheiten, sozio-kulturellen Einflüssen und individuellen Bedürfnissen, die ein Individuum zu bewältigen hat. Je nach wissenschaftlicher Auslegung kann das Konzept der Entwicklungsaufgabe aus Sicht des Individuums (selbstbestimmt) oder vonseiten der Gesellschaft (fremdbestimmt) verstanden werden.

Beide Positionen lassen sich in einer integrativen, entwicklungspädagogisch orientierten Auffassung in Anlehnung an Roth (1971) miteinander verbinden, indem eine Position der geplanten und initiierten Unterstützung hinzukommt, die eine Vermittlung zwischen den beiden genuin antagonistischen Standpunkten ermöglicht. Daraus ergeben sich vielerlei konstruktive Verwendungsmöglichkeiten, die explizit die Schülerseite aufwertet. Dadurch wird, nicht zuletzt hinsichtlich der von Seewald (2008) monierten, unterrepräsentierten Orientierung an gesellschaftlichen Normen, ein geeignetes Bezugsformat bereitgestellt.

Förderung

Zielsetzung der zuvor beschriebenen Entwicklungsaufgabe ist die Mündigkeit (Roth, 1971) bzw. Identitätsentwicklung (Hurrelmann, 2007), die einer initiierten Unterstützungsleistung bedarf, und damit ebenfalls den Aspekt der Förderung ins Spiel bringt. Da Neubers (2007) Befund des Nicht-Vorhandenseins einer expliziten Theorie der Förderung bis heute gilt, verweist der Förderbegriff unmittelbar zum theoretischen Feld des *pädagogischen Handelns*.

Daher ist der Fördergedanke für jede Form pädagogischen Handelns tragend. Ausgangslage der Förderungsabsicht als pädagogische Handlung ist die Bedürftigkeitsannahme einer Sache oder einer Person (Kunze, 2008). Daran anknüpfend stellt sich die Frage, wie pädagogische Handlungsweisen vor dem Hintergrund gewandelter sozio-kultureller Bedingungen aussehen müssen (u. a. Schmidt, 2006), um sich als professionelle Unterstützung für die Bewältigung der integrativen Entwicklungsaufgabe anzubieten. Da pädagogische Wirkungen nicht erzeugt werden können, lässt sich pädagogisches Gelingen nicht einfach herbeiführen, sondern ist vielmehr von *Ungewissheitsmomenten* durchzogen (Helsper, Hörster & Kade, 2005).

Es ist davon auszugehen, dass in erzieherischen Situationen spannungsreiche Begleiterscheinungen (Antinomien) unvermeidbar und infolgedessen in das Handeln zu internalisieren sind (u.a. Wagner, 1998). Die Unterstützungsleistung des Pädagogen besteht daher im reflektierten Umgang mit den konstitutiven Handlungsambivalenzen, die sich in Spannungsfeldern wie Nähe und Distanz oder Autonomie und Zwang manifestieren (Helsper, 1996). Aus dieser Erkenntnis heraus resultiert ebenfalls die Forderung auf erprobte Wissensbestände zur Zielsetzung und Methodenanwendung zurückzugreifen, da davon auszugehen ist, dass die angesprochenen Grundspannungen eine Steigerung erfahren haben (Hörster, 2010). In diesem Zusammenhang sei auf das Grundstrukturenmodell der Persönlichkeit von Gudjons (2003) zur Antizipation von Antinomien verwiesen. Die hierin angesprochene Möglichkeit der Vorwegnahme bzw. Reflexion von Situationen kann auch den von Seewald (2008) kritisierten Aspekt eines *nicht normativ reflektierten erzieherischen Handelns* zumindest abschwächen. Die gesteigerten Spannungen verdeutlichen darüber hinaus, was sich bereits in der Analyse des Entwicklungsbegriffs niedergeschlagen hat: Pädagogisches Handeln muss sich den Gegebenheiten anpassen, um dem *aufgewerteten Aktivitätsgrad* des Jugendlichen gerecht zu werden. Der Anspruch zeitgemäßen pädagogischen Handelns ist es demzufolge u. a., sich zu vergegenwärtigen, wie die konkreten Entfaltungsbedürfnisse der Schüler in der Unterrichtssituation aufzugreifen sind, um damit nicht nur auf indirektem Wege gesellschaftliche Ziele zu verfolgen, sondern um auch die konstitutiv auftretenden Grundspannungen abzuschwächen (Abb. 1).

Um im Rahmen dieses Anspruchs zwischen einer individuellen und gesellschaftlich vorgegebenen Bestimmtheit zu vermitteln, sind darüber hinaus ebenso die *Grundformen* pädagogischen Handelns hinsichtlich ihrer Aktualität anzupassen. Durch gesteigerte Selbstgestaltungsrechte der Jugendlichen sind Handlungsformen wie Erziehen, Bilden und Unterrichten um weitere Grundkategorien wie Diagnostizieren, Helfen, Organisieren, Betreuen und Beraten zu ergänzen (Krüger & Helsper, 2010). Die Konsequenz dieser Neufestsetzung des Lehrerhandelns sollte daher zu einem Umdenken anregen mit der Intention, die Zielvorgaben mehr von der Schülerseite aus zu sehen (Giesecke, 2003). Zusammenfassend lässt sich damit die Förderung im Sinne pädagogischen Handelns als interaktives Vermittlungsverhältnis beschreiben, das die Entfaltungsaktivität der Schüler bei der Verfolgung des Ziels der Identitätsentwicklung bewusst unterstützt. Eine solche Auslegung der Förderung, die gleichermaßen gesellschaftliche und schülernahe Bestrebungen verfolgt, kann von beachtlichem Nutzen für die Praxisumsetzung sein, da sie nicht nur eine neue Form der Schülerbeteiligung am Unterrichtsgeschehen aufzeigt, sondern auch Lehrer zu einer veränderten pädagogischen Grundhaltung animiert.

3. Schwierige Schüler im Sportunterricht und die Förderung am Beispiel der Sozialkompetenz

In diesem Kapitel werden zunächst Hintergründe und mögliche Vorgehensweisen mit *schwierigen* Schülern im Sportunterricht beleuchtet, bevor dieses Themenfeld auf die theoretische Ausrichtung der Entwicklungsförderung bezogen wird. Anschließend wird diskutiert, wie auf dieser Grundlage eine systematische Förderung der Entwicklungsaufgabe *Sozialkompetenz* gelingen kann. Danach werden die Erkenntnisse in einem Theoriemodell zusammengefügt.

3.1 Strategien im Umgang mit *schwierigen* Schülern im Sportunterricht

Die Debatte, wie der pädagogische Umgang mit *schwierigen* Schülern zu gestalten ist, hat sich infolge veränderter Rahmenbedingungen zugespitzt. Obwohl es keinen empirischen Beleg dafür gibt, dass Schüler immer *schwieriger* werden, sind dennoch Indizien dafür vorhanden, dass Verhaltensauffälligkeiten bei diesen Schülern nicht als singuläres Phänomen auftreten (Arnold, 2013); dies trifft insbesondere für sozial- und bildungsrandständige Schichten zu, die sich in einer belasteten Lebenssituation befinden (Buhren, Witjes & Zimmermann, 2002). Zudem ist zu berücksichtigen, dass es Lehrkräfte oftmals nicht nur mit einzelnen *schwierigen* Schülern zu tun haben, sondern häufig mit größeren, als *schwierig* zu betrachtenden Schülergruppen konfrontiert sind (bspw. in berufsvorbereitenden Bildungsgängen).

Dieses herausfordernde Schülerverhalten führt zu einem wachsenden Bedarf an Vorgehensweisen im Umgang mit Konflikten in Form einer Ausweitung der Basisaufgaben des Pädagogen (Dreikurs, Grunwald & Pepper, 2007). An dieser Stelle wird ein Handlungsrepertoire entwickelt, das sich als eine Ausdifferenzierung pädagogischen Handelns explizit auf den Sportunterricht bezieht. Da bisher noch keine gängige Bezeichnung einer diesbezüglichen Grundkategorie vorgenommen wurde, soll der beschriebene Sachverhalt als „Strategien im Umgang mit ‚schwierigen‘ Schülern“ paraphrasiert werden.

Der Begriff *schwierig* wird höchst subjektiv empfunden, wobei dessen Umschreibung im Sinne von *anstößig sein* zu kurz greift. Bei der hier vorliegenden Verwendung des Begriffs in der Schule ist es darüber hinaus ratsam, zwischen *dem Schüler selbst* (Tymister, 2002) und dessen Verhalten sowie dessen damit verbundenen Motive zu differenzieren. Dabei ist zu bedenken, dass sich hinter dem Fehlverhalten eines Schülers auch eine *schwierige* Lehrkraft verbergen kann (Klein & Krey, 1999). Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere der Aspekt des Schülerverhaltens im Hinblick auf das hierfür notwendige pädagogische Handeln relevant.

Infolge seiner Unmittelbarkeit (Wolters, 2008) und weitverbreiteten Beliebtheit bei den Schülern ist es speziell dem Sport vorbehalten (Digel, 1996), eine tragende Rolle hinsichtlich Handlungserleichterungen im Umgang mit *schwierigen* Schülern einzunehmen. Dies gilt insbesondere bei Jungen (Hartmann-Tews & Luetkens, 2006) und hier vor allem bei Jungen mit Migrationshintergrund (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2006). Zur produktiven Nutzung dieser Erkenntnisse aber auch zum Erwerb einer großen Handlungsvielfalt im Umgang mit prekären Situationen, die gleichermaßen keine Überfrachtung pädagogischen Handelns bedeuten, führt Wolters (2008) vier Empfehlungen an:

- (1) *Versachlichende Entschulung*: möglichst große Herauslösung der inhaltlichen Zwänge im Sport, um eine große Variabilität an Lösungsmöglichkeiten anzubieten;
- (2) *Adressatengerechte und differenzierte Unterrichtsplanung*: selbstgesteuerte und kooperative Prozesse ermöglichen, damit der individuelle Lernweg erprobt werden kann;
- (3) *Positive Beziehungsgestaltung*: wertschätzender Umgang im Sinne stärkenorientiertem Handeln, um tragfähige Beziehungen zu formen;
- (4) *Konfliktmanagement*: Konsequenter Umgang mit Fehlverhalten und Aneignung einer effektiven Handhabung in Bezug auf unerwünschtes Schülerverhalten (antizipierende und reflektierte Grundhaltung).

Diese Richtlinien versprechen nur dann Erfolg, wenn sie langfristig angewandt werden und durch authentisches Handeln verstetigt werden (Wolters, 2008). Wenn es zudem gelingt, die Möglichkeiten des Schulsports gewinnbringend zu nutzen, ist der Erfolg zwar aufgrund des generellen Technologiedefizits² pädagogischer Handlungen nicht gewährleistet, die Erweiterung der Grundkompetenzen könnte allerdings dazu führen, *schwierigem* Schülerverhalten bereits in der Gegenwart angemessener und vorhersehbarer zu begegnen.

3.2 Förderung der integrativen Entwicklungsaufgabe Sozialkompetenz durch Sportunterricht

Bei der Anvisierung von Zielen im Sportunterricht, die in diesem Kontext auch als *gesellschaftliche Ziele* (Abb. 1) bezeichnet werden können, sind mehrere Zielsetzungen denkbar, u. a. die Förderung von Methodenkompetenz bzw. Sozialkompetenz oder auch lediglich Teilbereiche dieser Kompetenzbereiche. Gemeinhin ist bei der Auswahl der Bestrebungen die Brauchbarkeit zum Fernziel der Identitätsentwicklung (Hurrelmann, 2007) entscheidend. An dieser Stelle soll beispielhaft die Sozialkompetenz als gesellschaftliches Ziel angesteuert werden, da es sich sowohl schulpolitisch als auch wirtschaftspolitisch legitimieren lässt. So ist es die ausgesprochene Absicht im Doppelauftrag des Sportunterrichts, eine Erziehung zum Sport und eine Erziehung durch Sport zu betreiben (Prohl & Krick, 2006), wobei eine Betonung auf den „*sozialen Kompetenzen* im Sinne pro-sozialen Verhaltens“ (Bähr, 2008, S. 178) liegt. Darüber hinaus wird in mehreren Publikationen unabhängig von einer lehrplanmotivierten Vorgabe die Bedeutung der Entwicklungsaufgabe *Sozialkompetenz* herausgestellt (u. a. Hurrelmann & Quenzel, 2012). Des Weiteren sollte die Zielstellung (hier: Sozialkompetenz) möglichst genau definiert werden, um eine pointierte und systematische Praxisumsetzung zu gewährleisten.

Innerhalb einer berufspädagogisch orientierten Begriffsauslegung, die hier verwendet wird, beschreiben Frey und Balzer (2003) in Anlehnung an Schuler und Barthelme (1995) Sozialkompetenz folgendermaßen:

Unter Sozialkompetenz ist je nach Situationslage und Aufgabe das Verhalten zu verstehen, *selbständig* oder in *Kooperation* mit anderen eine gestellte Aufgabe *verantwortungsvoll* zu lösen. Sind an einem Lösungsprozess – auch nur zeitweise

² Hiermit ist die fehlende, „technisch“ präzise Bestimm- und Lenkbarkeit pädagogischer Handlungen gemeint.

– mehr als eine Person beteiligt, so kommen auf den oder die Handelnden weitere Verhaltensdispositionen zu, die der *Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit*, aber auch der *Führungsfähigkeit* und dem *situationsgerechten Auftreten* zuzuordnen sind.

Die in diesem Zusammenhang vorgenommene Operationalisierung stellt eine Möglichkeit der normativen Orientierung zur Förderung Jugendlicher dar. Diese Ausrichtung lässt sich entsprechend der Zielgruppe bzw. der jeweiligen Lehrplanbestimmung leicht anpassen, da nur so eine pointierte und systematische Praxisumsetzung der Entwicklungsaufgabe *Sozialkompetenz* eingeräumt werden kann.

Wenn nun die Frage aufgeworfen wird, wie die Angelegen-Sein-Werdung der Schüler mit der operationalisierten Sozialkompetenz erfolgen soll, so sind mehrere Aspekte zu bedenken. Zunächst ist von einer funktionalen Wirkungsannahme des Sportunterrichts („viel Sport hilft viel“) abzusehen, da seit längerem Konsens darüber besteht, dass mit einer anvisierten Zielstellung auch eine Inszenierung notwendig ist (Pühse, 2004). Daher ist das pädagogische Handeln so auszurichten, dass es sich an den *Anregungsbedingungen* zur Sozialkompetenzförderung orientiert. In Tabelle 1 sind diese Anregungsbedingungen dargestellt.

Tab. 1: Anregungsbedingungen zur Sozialkompetenzförderung (in Anlehnung an Bähr, 2008; Pühse, 2004)

Anregungsbedingungen	Kurzbeschreibung
Rahmenbedingungen	Fächerübergreifendes Anliegen und Berücksichtigung im Leitlinienkatalog der Schule
Unterrichtsatmosphäre	Wertschätzende Momente, Authentizität und Transparenz, Partnerschaftliche Konfliktregelung, Verlässlichkeit und Integrität etc.
Sportinhalte	Grundlegend alle sportinhaltlichen Ausrichtungen denkbar. Aber Beachtung der <i>Altersangemessenheit</i> und Hervorhebung von Aktivitäten, die <i>Kooperation</i> verlangen
Prinzipien und Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Formung der Gruppe: Stärkung des Gemeinschaftssinns und Zusammenhalts • <i>Gewinnbringende Arrangements</i>: bspw. kooperative Sequenzen • Angemessene Reflexion: reflektierter Umgang mit positiven als auch negativen Emotionen und Pflege einer nachhaltigen Kommunikationskultur • Schülerentscheidungs Momente: Mitbestimmungsmomente und Übertragung von Verantwortung

Es sei angemerkt, dass die in Tabelle 1 beschriebenen Prämissen hinsichtlich der Anregung sozialer Entwicklungsprozesse, als Umsetzungshilfe innerhalb der Förderung von Schülern aufzufassen ist. Da es keinen *Königsweg* zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen gibt, ist es ratsam, auf praxiserprobte Unterrichtsarrangements zurückzugreifen, wie sie u. a. von Achtergarde (2015) beschrieben werden. Darüber hinaus bezieht sich die integrative Entwicklungsaufgabe nicht nur auf gesellschaftlich-strukturelle Ziele (hier: Sozialkompetenz), sondern berücksichtigt ebenfalls die Entfaltungsbedürfnisse der Schüler im Sportunterricht (Abb. 1). Diese Form der angehobenen Schülermitbestimmung ist das Kernstück für den Anspruch einer schülernahen Förderung.

In der konkreten Umsetzung bedeutet diese erhöhte Schülerorientierung bspw., dass am Anfang des Schuljahres mittels Befragung der Schüler eine stärkere Berücksichtigung ihrer Wünsche, bspw. die Sportartenaffinität und die konkreten Bedürfnisse im Fach Sport

erfolgt, um die daraus resultierenden Ergebnisse bewusst in die didaktisch-methodische Planung zur Erreichung der anvisierten Unterrichtszielsetzungen, wie u. a. die Sozialkompetenzförderung, zu integrieren. Der Grad des Einbeziehens der Schülerseite wird zudem dadurch erhöht, dass die Lehrkraft mit den Schülern die von ihnen angegebenen Bedürfnisse im Sportunterricht reflektiert und sie im Sinne wertschätzender Anerkennung rückmeldet. Das Einbeziehen und Erfüllen der Wünsche der Schüler dient damit auch inhärent der Erreichung des gesellschaftlichen Ziels der Sozialkompetenzförderung. Die Balance aus Fremd- und Eigenbestimmung ist daher nicht nur integrativer Bestandteil des Modells, sondern auch Leitlinie dieses Ansatzes zum schülernahen, pädagogischen Handeln.

4. Konzeption eines schülernahen Modells der Förderung

Die Erkenntnisse aus der Analyse zur Entwicklungsförderung lassen sich in einem theoretischen Modell zusammenfassen. Nach Merton (1949) ist hierbei von einer mittleren Theoriereichweite auszugehen, da das Modell auf eine spezifische, lebensweltliche Anwendung (Schule, Lehrerhandeln) und auf eine empirische Überprüfbarkeit abzielt. In der Konzeption stehen insbesondere die Wirkungszusammenhänge und Prozesse der Modellbestimmungsgrößen im Vordergrund, womit es sich um ein dynamisches Modell handelt (Bortz & Döring, 2016).

Abbildung 1 fasst die bisher angestellten Überlegungen innerhalb eines Modells der Entwicklungsförderung mit Bezug zur integrativen Entwicklungsaufgabe *Sozialkompetenz* durch Sportunterricht zusammen und wird im Folgenden erläutert.

Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen (1) beschreiben jene Aufgaben, die in einem bestimmten Lebensabschnitt zu erfüllen sind und deren Bewältigung sowohl für das Individuum (Schüler) (2) als auch für die Gesellschaft (3) bedeutsam ist. In der Modellauslegung zur integrativen Entwicklungsaufgabe, die in Anlehnung an Neuber (2007) als komplexes *Kompetenz-Handlungs-Modul* fungiert, wird das Individuum mit einer objektiven Aufgabe konfrontiert, wie bspw. die Sozialkompetenzentwicklung. Allerdings verfügt das Individuum innerhalb des gestellten Aufgabenformats ebenfalls über Bedürfnisse und Antriebe, die Berücksichtigung finden müssen. Im Sportunterricht beziehen sich die Bedürfnisse auf die Sportartenaffinitäten der Schüler bzw. auf deren konkrete Wünsche in Unterrichtssituationen. Es ist an dieser Stelle der professionellen Instanz des pädagogischen Handelns (5) als Vermittlungsinstanz auferlegt, das antinomische Verhältnis (4) zwischen den individuellen Entfaltungsbedürfnissen und den strukturell geforderten Pflichten auszutarieren in der Absicht, das Individuum im Prozess des Angelegen-Seins mit der objektiven Aufgabe zu unterstützen. Bedingt durch die gesteigerten Spannungen und Erfordernisse der heutigen Zeit bedarf die Aufgabe des pädagogischen Handelns insbesondere im Umgang mit *schwierigen* Schülern einer Ausdifferenzierung. Um sich bei der Verfolgung einer bestimmten Zielstellung der Willkür zu entziehen, ist es darüber hinaus angezeigt, bestimmte Anregungsbedingungen zu berücksichtigen, die mit dem Ziel der Sozialkompetenzförderung einhergehen. Schließlich ist es das Fernziel, die von Roth (1971) beschriebene Mündigkeit bzw. die Identitätsentwicklung im Sinne Hurrelmanns (2007) zu erreichen.

Die Funktion des hier entwickelten Modells zur Entwicklungsförderung mit Bezug auf die integrative Aufgabe *Sozialkompetenz* ist zweigeteilt. Zum einen stellt es die aufgrund der bisherigen Erkenntnisse gewonnenen und als wichtig erachteten Aspekte dar und ermöglicht so eine vereinfachte und übersichtliche Darstellung der aufgezeigten Sachverhalte. Zum anderen dient es als theoretische und konzeptionelle Fundierung für die Praxisumsetzung.

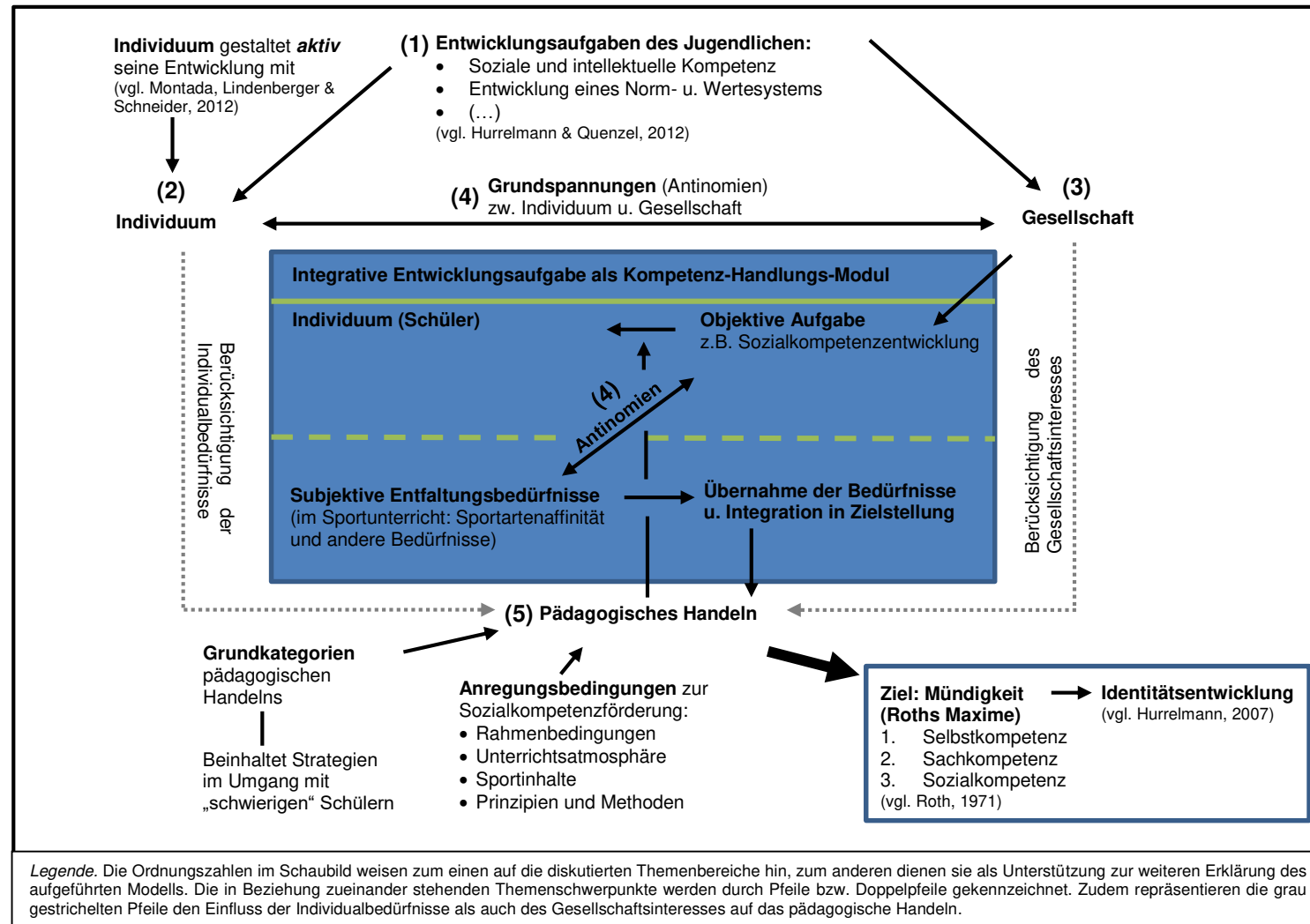


Abb. 1: Modell zur Entwicklungsförderung durch Sportunterricht bezogen auf das Beispiel der integrativen Entwicklungsaufgabe Sozialkompetenz bei schwierigen Schülern (in Anlehnung an Neuber, 2007; Roth, 1971)

5. Diskussion und Fazit

Abschließend soll auf die beiden eingangs formulierten Leitgedanken Bezug genommen werden und eine Bewertung erfolgen. Ziele der Arbeit waren zum einen im Rahmen einer Analyse des Themenfeldes zur Entwicklungsförderung durch Sportunterricht ein theoretisches Modell zu entwickeln und zum anderen am Beispiel der Entwicklungsaufgabe *Sozialkompetenz* aufzuzeigen, inwiefern dieses Modell als Grundlage zu einer schülernahen Förderung von jugendlichen, *schwierigen* Schülern beitragen kann.

Hierfür ist zunächst die theoretische Konzeption *Entwicklungsförderung* von anderen theoretischen Ausrichtungen abzugrenzen. Die Analyse des Themenbereichs aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen deutete dabei auf vielseitige Anwendungsmöglichkeiten dieser Konzeption hin. Ein wesentliches Ergebnis ist die Erkenntnis, dass bereits einige Ansätze hinsichtlich sowohl individueller als auch gesellschaftlich gesteuerter Einflüsse auf das Entwicklungsgeschehen existieren, wobei die Auslegung Neubers (2007) insofern hervorsticht, da sie eine Möglichkeit moderner, interaktionistischer Entwicklungstheorie beschreibt, und damit auf dem Fundament des entwicklungspädagogisch angereicherten Impetus Roths (1971) ein vielversprechendes sportpädagogisches Rahmenkonzept offeriert. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Anwendung dieses Konzepts über keine Tradition in der Sportpädagogik verfügt, bietet dieses Konzept verschiedene vielversprechende und theoriegeleitete Anknüpfungspunkte, um die Gestaltungsrechte der Schüler an ihrer eigenen Entwicklung zu erhöhen.

Das Kernstück des Deutungsansatzes zur Entwicklungsförderung ist die integrative Entwicklungsaufgabe, welches die bestehenden Theorieteile aufnimmt und zu einer vereinenden Position konzentriert. Dieses Aufgabenformat stellt ein komplexes Kompetenz-Handlungs-Modul dar und bündelt sowohl individuelle Bedürfnisse der Schüler als auch sozio-kulturelle Erfordernisse, die mittels einer sensiblen, pädagogischen Hilfeleistung gleichermaßen Berücksichtigung erfahren sollen. Damit einhergehend ist dieses Entwicklungsaufgabenmodul nicht nur an gesellschaftlichen Zielen orientiert, sondern betont vor allem den Stellenwert der Schülerseite hinsichtlich einer Mitbestimmung im Rahmen des Entwicklungsprozesses.

Diese Erkenntnis nimmt nicht nur einen wichtigen, praktischen Stellenwert ein, sie eröffnet darüber hinaus den Blick auf bestehende Forschungsdesiderate, die derzeit in der Erziehungswissenschaft diskutiert werden. Zwar existieren in diesem Zusammenhang einige empirische Studien, die sich mit der Schülerperspektive im Schulsport befassen (u.a. Theis, 2010), jedoch wurde der Aspekt eines Schülereinbezugs bislang unzureichend berücksichtigt. Darüber hinaus kommt dem Aspekt der Antizipation und Gewährwerdung von Antinomien innerhalb des Lehrerhandelns eine immer größere Bedeutung zu, da sich diese Grundparadoxien verschärft haben. Der Stellenwert dieser den pädagogischen Handlungen anhaftenden Gegebenheiten sowie der Umgang mit ihnen wurden bisher im Rahmen der Lehrerbildung, der Unterrichtspraxis sowie innerhalb von Forschungsarbeiten noch nicht oder nur unzureichend erkannt. Insbesondere bedürfen erzieherische Situationen hinsichtlich des Verhaltens *schwieriger* Schüler und die damit einhergehenden, zunehmenden Grundspannungen einer flexibleren Lehrergrundhaltung, wodurch die Dringlichkeit zur Beschäftigung mit dieser Thematik betont wird. Im Rahmen des Sportunterrichts bieten sich Chancen gerade für die hiermit angesprochenen verhaltensauffälligen Schüler, über vielseitige Erlebnismöglichkeiten und unterschiedliche sportliche Aktivitäten die Spannungen abzubauen und überfachliche Kompetenzen, wie bspw. soziale Kompetenzen, zu fördern. Ein inszenierter Sportunterricht mit dem Ziel der Schärfung von sozialen Kompetenzen darf zudem nicht von der Beliebigkeit und Zufälligkeit bestimmt sein, sondern erfordert eine Orientierung an die in diesem Kontext stehenden Anregungsbedingungen zur Sozialkompetenzförderung.

Dies ist zudem von Belang, da sich einige Studien zwar mit der Didaktik zum Sozialkompetenzaufbau im Schulsport beschäftigen, diese Arbeiten aber zumeist auf anderen theoretischen Grundlegungen (u. a. Selbstkonzept; Conzelmann et al., 2011) basieren. In diesem Kontext fällt außerdem auf, dass zwar Studien zu persönlichkeitsbezogenem bzw. sozialem Lernen vorhanden sind, sich diese allerdings nicht mit der Möglichkeit konkreter Einflussnahme durch die Schüler befassen und schon gar nicht mit dem proaktiven und konstruktiven Umgang mit *schwierigen* Schülern. Nach unserer Kenntnis beschäftigt sich keine der bekannten sportpädagogischen Studien mit der Ausdifferenzierung von pädagogischen Handlungsweisen mit dem Ziel der Förderung von Sozial- und Methodenkompetenzen oder mit der Integration von sozialpädagogischen Handlungsweisen in das konkrete Sportunterrichtsgeschehen. Diese Defizite haben die Notwendigkeit forciert, die Möglichkeit eines ressourcenorientierten bzw. schülernahen Fördermodells aufzuzeigen, das auch hinsichtlich der Anwendung auf weitere sportpädagogische Themen, wie bspw. zur Förderung von Methodenkompetenzen, hinreichende Flexibilität aufweist. Das hier entwickelte theoretische Modell dient darüber hinaus als Beitrag zur (sozial-)wissenschaftlichen Diskussion, indem sowohl auf theoretisch-konzeptioneller als auch auf empirischer Ebene Anknüpfungspunkte für weitere Analysen geboten wird. Abschließend bleibt festzuhalten, dass die angesprochene Vorgehensweise einer akzentuierten Berücksichtigung der Schülerwünsche nicht nur Leitmotiv zur Erreichung der gesteckten gesellschaftlichen und lehrplanmotivierten Ziele sein sollte, sondern gleichermaßen auch Ausdruck eines zeitgemäßen, pädagogischen Anspruchs darstellt.

Literatur

- Achtergarde, F. (2015). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Sportmethodenhandbuch* (5., überarb. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Arnold, K.-H. (2013). Von den Schwierigkeiten der Diagnostik "verhaltensgestörter" Schülerinnen und Schüler. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (S. 26–38). Weinheim: Beltz.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27.
- Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W.-D. & Wolters, P. (2013). Einleitung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 12–17). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15–32). Schorndorf: Hofmann.
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2006). Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 319–338). Schorndorf: Hofmann.
- Brandtstädter, J. (2007). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Leitvorstellungen und paradigmatische Orientierungen. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne* (S. 34–66). Stuttgart: Kohlhammer.
- Buhren, C., Witjes, W. und Zimmermann, P. (2002). Veränderte Kindheit und Jugend – Schwierigere Schülerinnen und Schüler? In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 323–358). Weinheim: Beltz.
- Bähr, I. (2008). Soziales Handeln und soziales Lernen im Sportunterricht. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 172–193). Balingen: Spitta.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Hans Huber.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik*. Reinbek: Rowohlt.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.). (2006). *DSB-Sprint-Studie*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Digel, H. (1996). Schulsport – wie ihn Schüler sehen. Eine Studie zum Schulsport in Südhessen. *sportunterricht*, 45(8), 324–339.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B. & Pepper, F. C. (2007). *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*. Weinheim: Beltz.
- Döring, N., Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Erdmann, R. (1998). Empirische Sportpädagogik – Bilanz und Perspektive. In J. Thiele & M. Schierz (Hrsg.), *Standortbestimmung der Sportpädagogik: Zehn Jahre danach* (S. 59–76). Hamburg: Czwalina.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Hans Huber.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. In A. Frey, R. S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzmessung – Sichtweisen und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 148–174). Landau: Empirische Pädagogik.

- Gebken, U. (2002). *Erziehung zum sozialen Handeln im Sport*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Giesecke, H. (2003). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Beltz.
- Gudjons, H. (2003). *Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartmann-Tews, I. & Luetkens, S. A. (2006). Jugendliche Sportpartizipation und somatische Kulturen aus Geschlechterperspektive. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 297–317). Schorndorf: Hofmann.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Opladen: Budrich.
- Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (2005). Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 7–20). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz.
- Hörster, R. (2010). Pädagogisches Handeln. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 35–43). Opladen: Budrich.
- Klein, W. & Krey, B. (1999). *Umgang mit schwierigen Schülern. Konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen, Ergebnisse*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kunze, I. (2008). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 13–25). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.). (2010). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 27–60). Weinheim: Beltz.
- Merton, R. K. (1949). *Social theory and social structure: Toward the codification of theory and research*. Glencoe: Free Press.
- Neuber, N. (2007). *Entwicklungsförderung im Jugendalter. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive*. Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (2008). *Entwicklung durch Sport? – Möglichkeiten und Grenzen sportpädagogischer Intervention*. Zugriff am 28. September 2018 unter http://www.unimuenster.de/imperia/md/content/sportwissenschaft/sportdidaktik2/personal/Vortrag_neuber_chemnitz_-_entwicklungsf_rderung_durch_sport_20-9-08.pdf.
- Neuber, N. (Hrsg.). (2010). *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Oerter, R. (1994). Entwicklung und Förderung: Angewandte Entwicklungspsychologie. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 158–171). München: Ehrenwirth.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 271–332). Weinheim: Beltz.
- Pfitzner, M. & Neuber, N. (2012). Individuelle Förderung im Sport – Didaktisch-methodische Grundlagen. In M. Pfitzner & N. Neuber (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte*. (S. 75–95). Berlin: Lit.
- Prohl, R. (Hrsg.). (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – Programmatische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund (DSB) (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie* (S. 11–44). Aachen: Meyer & Meyer.
- Pühse, U. (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- Schmidt, W. (2006). Kindheiten, Kinder und Entwicklung: Modernisierungstrends, Chancen und Risiken. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 19–42). Schorndorf: Hofmann.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), „Stolperstein“ Sozialkompetenz. *Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* (S. 77–116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Seewald, J. (2008). Entwicklungsförderung als neues Paradigma der Sportpädagogik? *Sportwissenschaft*, 38(2), 149–167.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Stibbe, G. (Hrsg.). (2011). *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne*. Schorndorf: Hofmann.
- Theis, R. (2010). *Sportunterricht aus Schülerperspektive*. Schorndorf: Hofmann.
- Tymister, H. J. (2002). Schwierige Schüler. *Schulmagazin 5 bis 10*, 70(9), 4–7.
- Wagner, H.-J. (1998). *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Wolters, P. (2008). „Schwierige“ Schülerinnen und Schüler. *sportpädagogik*, 32(2), 4–9.
- Wolters, P. (2013). Unterrichtsforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 19–63). Aachen: Meyer & Meyer.
- Zimmer, R. (1981). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter*. Schorndorf: Hofmann.

KIT Scientific Working Papers
ISSN 2194-1629

www.kit.edu